

# 探究的な学びを通した生徒Agencyの変容過程の検討

## 中高生の「語り」にもとづく発話分析とエピソード分析

教職開発コース  
新潟大学大学院教育実践学研究科  
福井大学大学院連合教職開発研究科  
東京学芸大学次世代教育研究推進機構  
教職開発コース

三河内 彰 子  
一 柳 智 紀  
木 村 優  
長谷川 友 香  
秋 田 喜代美

Development Processes of Student Agency and Co-agency through Inquiry-based Learning: Analysis of Narratives and Episodes  
of Junior High and High School Students

Akiko Kanaya MIKOUCHI, Tomonori ICHIYANAGI, Yuu KIMURA, Yuka HASEGAWA and Kiyomi AKITA

The purpose of this paper is twofold: First, to clarify the effects of Global Problem-based Learning (PBL) programs in order to cultivate the competencies that are required for students to become 'glocal human resource'. Second, to clarify the competencies that are required for teachers, especially those in secondary education, to implement and support Global PBL programs. To achieve these purposes, the authors collected student narratives to examine how problem-based learning can sow, develop, and transform their sense of agency to achieve collaborative agency or co-agency, particularly as the field in which their learning takes place expands from a regional to an international setting. This research has been conducted with the support of junior high and high schools that offered problem-based learning programs. Based on a semi-structured interview with students who participated in these programs, we conclude the following: First, and contrary to our hypothesis that as the student's object of inquiry expands from the individual, social, world, to the planet, their agency will become aligned with others' to develop their co-agency, our results show that the development trajectory depends on the depth and the length of their problem-based learning. Second, and related to the length of student learning, we found that students developed competencies that were unique to each of the following program category. As a result, we decided to use them as analytical categories: 1) a regional problem-based learning program, 2) short-term international exchange program, 3) long-term international exchange program, and 4) an international collaborative learning program.

### 目 次

#### 1. はじめに：問題と目的

#### 2. 方法

##### 2-A. 研究協力者

##### 2-B. 研究方法

##### 2-B-1. データ収集方法

##### 2-B-2. データ分析方法

#### 3. 結果と考察

##### 3-A-1. 地域探究

##### 3-A-2. 国際交流（短期）

##### 3-A-3. 国際交流（中長期）

##### 3-A-4. 国際協働

##### 3-B-1. 地域探究の経験から育まれるコンピテンシーとAgency

##### 3-B-2. 短期の国際交流から育まれるコンピテンシーとAgency

##### 3-B-3. 中長期の国際交流で育まれるコンピテンシーとAgency

##### 3-B-4. 国際協働の経験から育まれるコンピテンシーとAgency

#### 4. まとめと今後の展望

#### 1. はじめに：問題と目的

私たちは今、急速な変化と混沌の渦巻く世界で暮らしている。その世界とは、ハイパーコネクティビティ（グローバル経済の拡張や人の移動の増加、移民難民の増加、AIやロボティクスの発展による自動化の爆

発的増大によって人々のつながりが緊密化すること)が加速する世界であり、同時に、不安定さ、複雑さ、不確実性、曖昧さが加速するVUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity & Ambiguity) の世界である。この加速するハイパーコネクティビティとVUCAの世界は、私たちの生活の質をより豊かにする大きな可能性を秘めている。その一方で、私たちの生活と社会を一息で危機に晒す由々しき危険性をも同時に孕んでいる。

こうした豊かさと危険性のはざまで、私たちはグローバル化した社会・世界の持続可能で創造的なウェルビーイング (Well-being: より良い状態) を目指しながら、同時に、加速する変化がもたらす多種多様な問題を解決し、困難に立ち向かい続けていく必要がある。それはまた、個人だけでなく、みなが協働して成し遂げていくものである。とりわけ多様な文化が接し、入り混じるグローバル化した社会・世界においては「自文化の価値だけではなく、異質な価値を理解したり、その中で意味の交渉や新たな価値の生成ができる資質をもち、文化を超えて普遍的価値や倫理を学ぶことが、平和で持続可能な社会を構築するためには必要」(秋田・佐藤, 2017) とされる。そのためには、ミルトン・ベネットのいうところの、世界を一つの価値観で同質化、一体化、標準化する絶対主義的なやり方でも、あらゆる集団に独自のコンテクストが存在し、異なるコンテクストに異なる価値観(文化)が存在すると理解できる文化相対主義でもなく、様々な異文化集団のメンバーが文化を所与のものとして、自己再帰的にメタ認識を発揮して対立やジレンマを乗り越える道を築くことで共存と持続が可能な世界をつくる構成主義的なアプローチをとることが求められている(Bennet, 2005; 三河内, 2020)。なぜなら、グローバル化の進む現代では、革新的な相対主義であっても、多様な相手を尊重すればするほど個々が独立してゆき、相手を憎むような極端な主義でさえ違いとして認めなければならない状況に陥ってしまったためである。多文化間コミュニケーションにおいては、このような傍観的な相対主義のジレンマを積極的に世界や他者に働きかける学際的で構成主義的なアプローチによって超えようとしている (Evanoff 2006; 2020)。

また、個人から社会、世界、そして地球へと同心円状でグローバルに拡がるウェルビーイングに責任をもって行動する主体の力は近年、Agencyという概念によって説明されている。Agencyは、変化の激しい時代において主体が社会生態系(エコシステム)との相互作用を通して育んでいく自己成長、適応性、自己刷新

などを伴う力であり (Bandura, 2006)、社会・世界のウェルビーイングを多様多層に実現していく上で個々の主体に必須の能力とされる (Schoon, 2018)。そして、学習者(生徒)にとっては、Agencyを十全に発揮し、自分自身の潜在能力を発揮するためには仲間や大人の支援を必要とするとされる。すなわち、教育の文脈からAgencyをとらえると、学習者(生徒)は授業をはじめとした学習活動を通じて、仲間や教師たちとの絶え間ない相互作用を通してAgencyを育むことが可能である。

主体としての責任や行動の範囲の拡張に伴って変容していくAgencyは特にCo-Agencyと表現される (Salmela-Aro, 2017)。例えば、あるプロジェクトへの参画レベルにおいて若者たちがイニシアチブを取りながら、大人たちと重要事項についての判断・意思決定を共有する状態がCo-Agencyの目指す姿として示唆されている (OECD, 2019)。OECD (経済協力開発機構) は、2015 年から OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクト (Education 2030プロジェクト) を実施し、ハイパーコネクティビティとVUCAの世界が進展する2030年を想定した際に私たちに求められる力、すなわちコンピテンシーについて、加盟国の政策立案者、教師、研究者、NPO、ファンド、そして生徒たちと共に検討し、2018年にOECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030 (以下、ラーニング・コンパスと表記) をリリースするに至っている。

それでは、生徒たち一人ひとりの中で、個人から社会、世界、地球へと同心円状にグローバルに拡がっていくウェルビーイングに責任を負って行動する力であるAgencyは、学校教育におけるいかなる学びと経験を通して芽生え育まれるのだろうか。そして、生徒たちのAgencyはいかなる経験を通してCo-Agencyとして拡張していくのだろうか。

この点に関して、Agencyを中心概念として、現在そしてこれからの若者たちに求められるコンピテンシーと学びのあり方を示したOECD Education 2030の枠組みでは、「伝統的な指導モデル」とされる教師主体の教授主義ではなく、生徒たちが教師たちと「共に創る」授業やそれを教育方法に組み込むカリキュラムこそが生徒Agency(「生徒が社会に参画し、人々、事象、および状況をより良い方向へ進めようとする上でもつ責任を担うという感覚」)を育むと示唆されている。これは日本の文脈に換言すると、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業やカリキュラムと言える。この授業やカリキュラムの特徴を具現化するも

のとして、近年学校教育で大きな注目を浴び実践の蓄積も進んでいるのが、プロジェクト学習や問題解決学習や事例研究といった手法でもって主題・探究・表現の一連の構造で学習をデザインする「探究的な学び」(e.g., Dewey, 1910; Schwab, 1962)である。

「探究的な学び」を通じて生徒たちが獲得したり伸長したりする能力については、これまでも教師たち自身の手によって描かれる実践記録 (e.g., 秋田・福井大学教育学部附属義務教育学校, 2018; 林・神戸大学附属中等教育学校, 2019), 質問紙調査によって生徒が「探究的な学び」を通して育む特定の能力を統計手法で分析する定量研究 (e.g., 本田, 2018), あるいは生徒たちの学習過程の継続的な観察調査によって客観的に捉える試みがなされてきた (e.g., 山住, 2015)。しかし「探究的な学び」を通して経験している活動や出来事は生徒それぞれで異なり、その活動や出来事から育まれる能力にも個人差があると推察される。

したがって、定量あるいは客観調査のみでもって一概に「探究的な学び」を通して生徒が育む力を断定することはできず、むしろ、個別具体の体験を通して生徒たちが何を学び、そこからいかなる力を獲得・伸長したのかの主観的な「語り」とその「解釈」による間主観的分析が必要となる。例えば、高橋・村山 (2006) は、中等教育学校における総合的な学習の時間の達成要因を検討する中で、「卒業研究」を経験してその成績や意欲の程度が異なる生徒4名への面接を行った。そこでは、「探究的な学び」を通した「自我関与の深い領域とテーマとの結びつき」「研究の枠組み・計画の明確性」「情報収集や支援・資源へ向かう能動性」「教師からの適切な支援の有無」に関する生徒たちの個別具体のエピソードが抽出されている。高橋は更に長年にわたる聞き取りを行い、高校生の総合学習を通した自己形成について生徒の視点に基づいた分析・検討を行っている (高橋, 2013)。

したがって生徒たちが経験する「探究的な学び」を丁寧に聴き取ることで、「探究的な学び」におけるクリティカル・インシデントを含めた生徒たちのエピソードの「語り」を収集することが可能となり、その「語り」を能力観にもとづきながら解釈的に分析検討することで、生徒が育むAgencyの萌芽や発達過程を捉えることが可能になると考えられる。

また、一主体として生徒が育むAgencyは、社会生態系との相互作用を通してさらに発達し、Co-Agencyとして拡張していく過程に鑑みると、生徒は「探究的な学び」を通して、特に「異質な文化」に住まう人々と

の探究的な相互作用を経ることによってAgencyをより拡張発達していく可能性が推察される。ウェルビーイングの射程が、個人から社会、そして世界から地球へと拡張することも踏まえると、学校教育の中で推進される「探究的な学び」の中でも、地域社会の現実の課題発見や解決を目指す探究から、他国の生徒間での国際交流、さらには国際協働をも視野に入れた探究活動を生徒たちが経験することで、国際性に関わるコンピテンシーと共に、Agencyがより育まれると推察される。

そこで本研究では、学校教育の中で「探究的な学び」をデザインしている中学校・高校に研究協力を依頼し、「探究的な学び」として地域探究を推進しながら、さらに海外学校・生徒との交流学习や協働学習を経験している中高生に半構造化面接を実施し、彼ら／彼女らの「探究的な学び」の経験エピソードの語りを収集する。そして、中高生の語りをAgencyにかかわる能力観にもとづいて解釈的に分析し、「探究的な学び」を通して生徒のAgencyがいかに芽生え、成長し、変容していくのか、特に、地域探究から国際探究へと拡張することで、「探究的な学び」の経験が生徒のAgencyの成長やCo-Agencyへの拡張にいかなる影響を及ぼしうるのかを微視的・具体的に捉えることを目的に定める。

## 2. 方法

### 2-A. 研究協力者

教育課程における「探究的な学び」を経験している中高生が在籍する公立校5校、私立校4校合計9名 (中学校3校、高校6校) に研究協力を依頼した。研究協力者である生徒の選定にあたっては、国際協働を「海外の生徒や教育関係者 (教師・研究者等) との長期 (1年以上) にわたる協働学習や協働研究に携わったことがある。あるいは今まさに携わっている」、国際交流を「海外の生徒や教育関係者 (教師・研究者等) との中期間 (数ヶ月) や短期間 (数日～数週間) での文化交流や体験活動を経験したことがある」とそれぞれ定義した上で、各学校の「総合的な学習 (探究) の時間」や課題解決型学習を担当している教師との協議により決定した。結果、上記9校、それぞれ別の学校より国際協働1名、国際交流7名に加え、地域企業や住民と協働でプロジェクトに携わる地域探究 (のみ) 1名の合計9名の生徒を選定した (表2)。

表 1 研究協力生徒の分類、探究の概要

名前 (仮名)	学年	分類	探究の概要
ナナ	高校 3 年	地域探究	地域企業との協働実践
ハナ	高校 2 年	国際交流	SDGs探究+シンガポール・マレーシア高校生との交流
カナ	高校 2 年	国際交流	地域探究+香港高校生との交流
タイチ	中学 3 年	国際交流	地域探究+シンガポール中高生との交流
ミユキ	中学 3 年	国際交流	地域探究+アメリカ中高生との交流
サラ	中学 2 年	国際交流	地域探究+シンガポール中高生との交流
アリサ	高校 2 年	国際交流	地域探究+7ヶ月のカナダ留学
ユキノ	高校 2 年	国際交流	1年間のカナダ留学と職業体験
レイ	高校 1 年	国際協働	科学探究+他国の生徒と化学の協働研究

## 2-B. 研究方法

### 2-B-1. データ収集方法

2020年2月15日(土)に「実践研究福井ラウンドテーブル2020 Spring Sessions S×3(Special Students Session)(於:福井大学文京キャンパス)」で「意見交換会」を実施し、研究協力者である生徒9名に一堂に参集してもらい、表3に示す4つの主要質問項目から構成される半構造化面接を実施した(下郡・木村・花井・時任・長谷川・一柳・三河内・秋田, 2020)。なお、以下の質問に先立って生徒それぞれの「探究的な学び」の概要を紹介してもらった。

意見交換会では、生徒たちの回答に応じてさらにその詳細を尋ねる質問を行う、同じ質問に対して2者以上から内容として類似した回答が出た際には、その違いを回答者に尋ねる質問を行う等、柔軟な対応を行った。また、上記4つの主要質問項目への回答については、生徒たちにそれぞれメモ用紙に記述してもらい、意見交換会終了後に回収した。

得られた生徒の語りはICレコーダーで記録し、文字に起こした。また、意見交換会はビデオカメラで撮影し、いかなる動作、視線の揺れ動き、表情、声のトーンや強弱をもって生徒たちが語るのかを把握した。こうした語り以外の情報も、語りの内容を分析する際に用い、事例の厚い記述を担保した。

### 2-B-2. データ分析方法

生徒たちの語りを、それぞれ以下2つの方法で分析した。

#### (1) テキストマイニングによる数量的分析

文字化した4つの質問項目と付随する質問への回答としての語り全てをテキストマイニングにより分析した。テキストマイニングには以下の無料オンラインソフトを使用した: User Local社のAIテキストマイニングツール (<https://textmining.userlocal.jp/>)。

#### (2) エピソードの質的分析

半構造化面接において、4つの質問項目と付随する質問に生徒それぞれが回答として具体的に語った事柄をエピソードとして整理し、そのエピソードから捉えられる特徴を解釈的に分析した。解釈に際しては、生徒それぞれの探究の概要を踏まえると共に、ビデオ記録によって捉えた生徒の動作、視線の揺れ動き、表情、声のトーンや強弱を参考にした。また、特にエピソードで語られる経験の中でいかなる思考が展開し、そこでのいかなる情動が生じていたのかに着目し、Agencyをはじめとした生徒のコンピテンシーがいかに芽生え、成長していくのかの動的なプロセスを解釈的に捉えていった。

## 3. 結果と考察

生徒9名の語りを聴取したところ、国際協働・国際交流・地域探究それぞれの生徒の質問への回答、語りのエピソードに異なる特徴が見られた。また、国際交流の生徒7名の内、中長期(7ヶ月)の海外留学を経

表 2 半構造化面接での主要質問項目

質問項目	研究目的に即した質問意図
(1) 社会・世界に開かれた教育課程における探究的な学びで、あなたが身につけた／伸ばした力は何ですか？	いかなるコンピテンシーを獲得・伸長したと認識しているのかの把握
(2) その探究的な学びで苦労したことは何で、それをどう乗り越えましたか？	対立やジレンマにいかに対処してきたのかの把握
(3) 現在、あなたが気にかけている地域・社会・世界の問題は何か？	いかにして個人や社会のウェルビーイングを捉えているのかの把握
(4) あなたはどのような未来を描いていますか？	いかなる質のAgencyを育てているのかの把握



表3 研究協力生徒の分類, 質問項目への回答メモの内容

名前 (仮名)	分類	質問項目への回答メモ			
		(1) 身につけた／伸ばした力	(2) 苦労話（／乗り越え話）	(3) 今、気になる問題	(4) 未来予想図
ナナ	地域探究	出会う力	言いたいことが伝わらない	化粧品のリサイクル	雑誌のライターへの挑戦
ハナ	国際交流 (短期)	英語での コミュニケーション力	情報収集	世界の英語	中村哲さんのようになる
カナ	国際交流 (短期)	協力する力	海外生徒との コミュニケーション	コロナウイルス	本当に幸せな街とは何かを 探究したい
タイチ	国際交流 (短期)	多角的に見る力	特に専門用語を必要とする言 語能力	労働問題	国民全員で考える未来
ミユキ	国際交流 (短期)	対話する力	やる気のない人を 巻き込むこと	私学助成	はじめの一步を作れる人
サラ	国際交流 (短期)	5W1Hの力	未来が読めない	PISA 読解力	「夢」をもつことが全てでは ない（まだ定まっていない）
アリサ	国際交流 (中長期)	伝える力	逆カルチャーショック	アジア人差別	やる気を与えられる人 になりたい
ユキノ	国際交流 (中長期)	実行力	コミュニケーション (ボランティアへの参加)	中国のある地域の犬肉祭	高校生が興味を見つけらる コミュニティづくり
レイ	国際協働	適応能力（サバイブする力）	手順バラバラ	教育・科研費が減っている	研究しまくりたい

験している2名には、異文化での密な体験から他5名の生徒と語りの質に特異点が見出された。そこで、国際交流から中長期留学を独立させ、国際協働・中長期留学・国際交流・地域探究の4分類で生徒たちの学びと探究の経験を検討する。表4には、生徒それぞれの特性と4つの質問に対する回答を示した。

## 3-A-1. 地域探究

【1）身につけた／伸ばした力】 地域探究の語りを特徴づける「飛び込む」、「踏み出せる」、「チャンス」、「第一歩」、「後悔」、「後押し」などの単語から、生徒自身の殻から出ることが強調されていることがうかがえた（図1）。また、「〇〇フード（企業名）」、「株式会社」、「企業」や「プロジェクト」の単語が表象しているように、殻から出ることのきっかけやモチベー

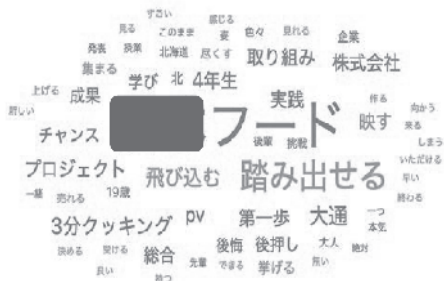


図1 地域探究の生徒の【(1)身につけた／伸ばした力】における語りのワードクラウド

シヨンが様々な「実体」との関わりや現場での「実践」によって備わったことがうかがえる。このことから地域探究では認知・メタ認知スキルや実践スキル、それからモチベーションや目標志向などを含む成長マインドセットが育成されていることが示唆される。国際協働や国際交流でも同じようなスキルや態度・価値が育成されていることが示唆されたが、国際的な学びは他者とのインタラクションが育成を促進していたのに対して、地域探究では負の経験を乗り越えることがコンピテンシーやAgencyの育成に貢献していることがうかがえる。

【2】 苦労話】 図2から、地域探究に参加した生徒の語りは「学歴コンプレックス」、「読み出す」、「踏み出す」など、自分の殻から出る印象を与えるような動詞により特徴づけられていた。このことから地域探究ではモチベーション、目的意識や目標志向などの態度・価値が主に育成されていることが示唆される。中長期国際交流及び国際協働の生徒の【2苦労話】でも動詞や形容詞が目立ったが、「議論」「そろえる」「傷つける」など他者と協働することに焦点が当てられており、自己の行動を反省するものではない。また地域探究では既に生徒が居住している地域での活動に参加するため、国際交流のような価値を異にする他者との出会いは「若年層」や「起業家」の言葉から読み取れるように限られている。そのため地域探究では他者とのインタラクションよりも生徒自身の「学歴コンプレックス」や「不登校」など





図5 短期国際交流の生徒の【(1)身につけた／伸ばした力】における語りのワードクラウド

のインタラクションが重視されているのに対し、地域協働に参加した生徒は「飛び込む」「踏み出す」の言葉が示唆するように自己の内面的な発見や成長が強調されている。

【(2) 苦労話】 図6から、短期国際交流の語りは「実行委員」，「〇〇大学」，「カンボジア」，「子供たちプロジェクト」などの名詞で特徴付けられることがわかる。ここから、自己や他者が属する組織や国に関連する苦労があったことが読み取れる。このことから短期国際交流は、自己と価値を異にする他者との出会いを設定することで、生徒のアイデンティティ形成を促していることが示唆される。また「原動力」，「つながる」，「眠たい」などの言葉からうかがえるように、チームの一員としての責任を担った行動を取ることが生徒たちのスキル育成に寄与していると考えられる。中長期国際交流や国際協働でもスキルを育成しているが、短期国際交流ではスキルはアイデンティティ形成に準ずると考えられる。また短期国際交流では地域協働で学ぶ自己発見を他者との出会いを通じたアイデンティティ形成へと

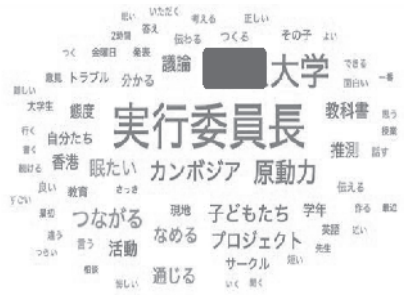


図6 短期国際交流の生徒の【(2)苦労話】における語りのワードクラウド

変化させていく機会を与えているとも考えられる。

【(3) 今、気になる問題】 図7から、短期国際交流に参加した生徒の語りでは「ホームビジット」や「働き方改革」など自分の日常生活に関わる事柄、または言語に関する問題（マレー語、英語、英文、スピーチなど）で特徴付けられることがわかる。これは【苦労話】でも明らかになったように自己や他者のアイデンティティを意識し始めたことから、組織や国におけるルールや言語の違いに関する問題が気になるようになったのであろうと推測される。またこれらの問題は生徒の生活に根付いているため、生徒の生活の中から芽生える目的意識やモチベーション、そして成長マインドセットを育成していると考えられる。

【(4) 未来予想図】 単語出現頻度から、短期国際交流に参加した生徒の語りには、名詞と形容詞が多く使われ、動詞は「思う」「考える」などの一般的なものの以外は出てこなかった。名詞では、図8に示すようにアフガニスタンで医師として活躍した「中村哲」さん、「宇宙飛行士」や「国連」など夢や憧れの的となる単語が特徴だった。これは他者に対する興味や関心が【今、気になる問題】ではルールや言語などの拘束的な側面が挙げられたのに対し、ここでは理想的な側面が強調されていると言えるだろう。つまり短期国際交流で学ぶ他者は極端であり、複雑で曖昧な部分まで関わる機会が設けられていないためだと考えられる。

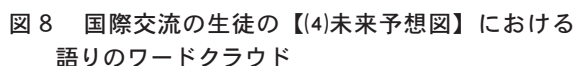
### 3-A-3. 国際交流（中長期）

【(1) 身につけた／伸ばした力】 中長期の国際交流に参加した生徒の語りには「汲み取る」，「積み重ねる」，「話し合う」などの動詞が目立つことが図9からうかがえる。このことから、コミュニケーション力が習得できたことがうかがえる。中長期国際交流

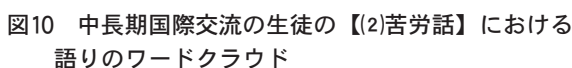
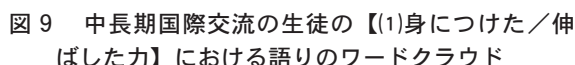


図7 短期国際交流の生徒の【(3)今、気になる問題】における語りのワードクラウド

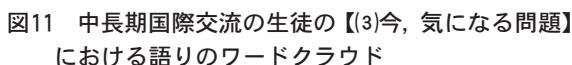




【2】苦勞話】中長期交際交流の生徒が苦勞したのは「議論」や「グループワーク」であったり、またそこで出会う「他者」を通して経験する「カルチャーショック」などが図10から明らかになっている。これらの単語が指すのは【身に付けた／伸ばした力】が育成された場面であると考えても良いだろう。他者との直接的な出会いが強調されている結果は組織や国などの名詞が目立った短期国際交流の発話と異なり、国際協働の体験と似ているが、上に述べたよ



【3】 今、気になる問題】図11に見られるように、ここでの語りを特徴づける単語として、ニュースなどで取り上げられている「コロナウィルス」や「犬肉祭」などグローバルな問題が挙げられる。この点は国際交流と地域協働を経験した生徒と異なっていた。また、グローバルな問題は「コロナウィルス」のように問題が見えない、あるいは「犬肉祭」のように視点によって問題の解釈が異なる事象でもあることから、相対的で多面的な視点を持って理解しようとする態度が強調された。このことから、中長期国際交流は生徒のグローバル・マインドセットやオープン・マインドセットなどの態度・価値を育成していることが示唆される。またこの点は、短期国際交流と国際協働の生徒の注意が向けられていた生徒の生活や活動から派生した問題ではないという意





味で興味深い。中長期国際交流では価値を異にする他者と生活することを通じて、生活や活動を必ずしも共有できない、あるいはあえて共有しないという選択をした経験が、グローバルな視点を育成しているのかもしれない。

【4】 未来予想図】図12から「協働」、「国際協力」や「コミュニティ」などの単語に表されるように、中長期国際交流の生徒は自己と価値を異にする他者との違いを受け入れつつも、協働や協力することを大切にしていることが特徴的である。これは短期国際交流の生徒が語った夢や憧れと異なり、他者とともに将来を構築していく意思を表していると言える。地域探究の生徒からも「リサイクル」や「取り組む」など他者を巻き込んだ行動を表す単語が聴かれたが、中長期国際交流の生徒は物理的な課題に対する取り組みというよりも、「幸福度」や「主体的」などの自己の価値観やあり方などを省察しながら「学歴社会」や「ボランティア活動」など社会の仕組みを改善する働きかけを重要視していると言えよう。

## 3-A-4. 國際協働

【1）身につけた／伸ばした力】 図13から、国際協働に参加した生徒の語りを特徴づける単語に「量れる」、「ひねり出す」、「見よう見まね」や「サバイブ」などがある。ここから、他者との実践的なやり取りの中でいかに問題解決に向けた対策を創作的に捻り出せるか、という点を強調していることがうかがえる。また「実験器具」、「実験」、「ミリリットル」、「メスシリンダー」の単語に表されるような実験現場での具体的な作業を通して乗り越えている様相は、生徒の認知・メタ認知スキル、社会情動のスキル、実践スキルの習得を促していることが示唆される。この結果は規定のプロジェクトやプロセスに則った学

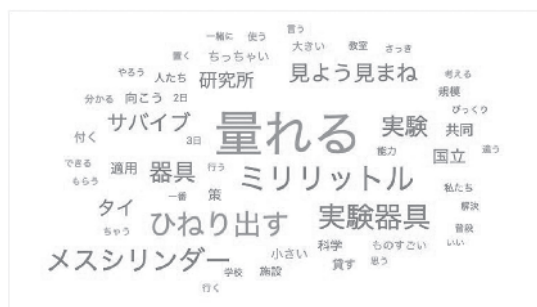


図13 国際協働の生徒の【(1)身につけた／伸ばした力】における語りのワードクラウド

習が発話の中心に据えられた短期国際交流の生徒たちと比較される。また中長期国際交流ではコミュニケーションを重視した単語が多かったのに対し、国際協働では「そろえる」、「化学式」や「手順」などの方法論を築いている様子が見えてくることから、国際協働ではスキルの他にも認識知識や手続き知識を育成できると考えられる。

【2）苦労語】 図14から、国際協働に参加した生徒の語りを特徴づける単語に「そろえる」、「味わえる」、「倦怠感」、「伝わりやすい」があることがわかる。ここから、協働してプロジェクトを遂行できるように自他ともの行動や情動を調整することに苦労したことがうかがわれる。他者との個人的なインタラクションに焦点を置いている点では中長期国際交流と類似しているが、中長期国際交流では他者との関わり合いから自己省察が深まったのに対して、国際協働では目的や目的達成ための方法を共有することに焦点が当てられている。

【(3) 今、気になる問題】 国際協働の生徒は図15から伺えるように、「サイエンス」、「研究」、「課外活動」

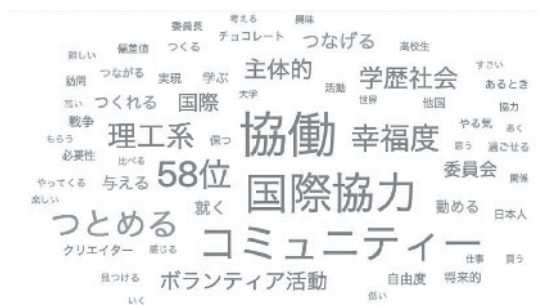


図12 中長期国際交流の生徒の【(4)未来予想図】における語りのワードクラウド

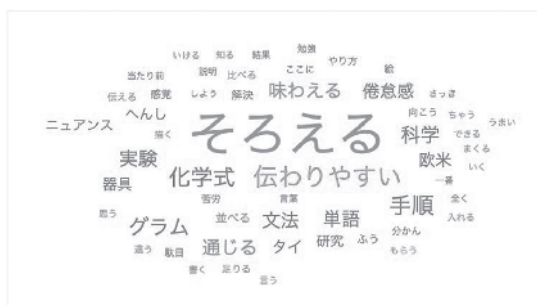


図14 国際協働の生徒の【(2)苦労話】における語りの  
ワードクラウド



ことで「一步が踏み出せな」かった自分を「飛び込む自分」へと変えていったのだった(下線1-2)。この「語り」から、ナナが地域探究を通して【(1)身につけた／伸ばした力】に挙げた「出会う力」とは、「自己」という殻から抜け出して未知の世界へと飛び込む力であり、そして「一つのことに向かって」「全力を尽くす力」は、目標志向やグリット(やり抜く力)に相当するコンピテンシーと解釈できる。また、これらの力へのナナ自身の認識は、「親と言ひ合いになると自分からすぐ逃げてたのです。それで、もう自分の部屋に入って騒ぎまくって。そういう自分から抜け出したい、一步、踏み出したいという思いでいました」という彼女のこれまでの苦い経験にも由来していた(実際にこの語り口に伴う彼女の表情は苦々しいものであった)。この彼女の八方塞がりの状況を学校の地域探究が拓いてくれたのだった。

昔の「自分から抜け出し」て、地域探究として「学校の外」へと飛び出したナナは壁にぶつかることになる。彼女はそれを「言いたいことが伝わらない」経験エピソードとして微笑みを交えながら語ってくれた。

#### エピソード2 言いたいことが伝わらない

私は元から人と喋るのが大好きで、自分のことも何も隠さず全部、話すの大好きなのですが、この前みたいに一步、踏み出して、若年層の起業家たちを応援する色々なイベントに参加したのです。そのような時に大人や大学生と喋る機会がたくさんあって、自分の思っていることが全く伝わらない。言いたいことがいっぱいあるし、でも頭の中、ごちゃごちゃみたいなのが連続で。(中略) そういった時に、やっぱり人並みに喋りたいことはあるのに、それを語彙力がないとか、そのような文章として伝えられないことにすごい嫌気がさして(2-1)。今はそれを乗り越えようと、本当に嫌いなのですがまずは自分の興味ある本から読み出してみたり、周りのやっぱりそのようなイベントに参加するなり、(中略) そういうところにも自分から参加してみても(2-2)、 どんどん人が参加する中で語彙を多くしていったりとか、そういう成長ができればいいなって今、思っています(2-3)。

地域で経済活動を営み本物の問題解決に挑んでいる「大人や大学生」は、ナナにとって異質な文化に住まう人々の出会いであった。「自分から抜け出し」た世界でナナは、この異質な他者との対話の中で「自分の思っていることが全く伝わらない」経験をし、大人や大学

生とのコミュニケーションに必要な自らの「語彙」不足、その語彙をつなげ「文章として伝え」る論理的思考力の不足に自らへの「嫌気」という自己意識的な不快情動も伴いながら気づいた(下線2-1)。そしてナナはこの困難を乗り越えようと「本当に嫌い」だった読書に挑戦し、地域の「大人や大学生」と出会えるイベントに参加することで、自分を変えて成長していくための学びの機会を自ら創っていった(下線2-2)。

このように、生徒が現実世界におけるコミュニケーションから「語彙を多くし」、論理的思考力を鍛えていくことによって、立ち止まって判断を留保して状況を把握するための省察的思考、アイデアや解決に問いを加えながらその価値を評価する批判的思考、新しいアイデアやアプローチを創り出す創造的思考などの思考に関するコンピテンシーを育んでいく可能性がある。こうした自らの思考スキルの向上に対する見通しを、ナナは「成長できたらいいな」という語りで表現していると推察される(下線2-3)。

「言いたいことが伝わらない」経験をえたナナは、身近な仲間との対立を克服する力も育み始める。高校で書道部に所属していたナナは、あるイベント会社からの書道パフォーマンスの依頼を受諾の是非について、過密スケジュールの中で「本当に我が強い」部活の仲間たちと意見が別れた際に、その対立を調整したエピソードを語ってくれた。

#### エピソード3 しっかり聴いた上で調整する

本当に人それぞれ「もう私、ちょっとこれは無理です」と言う男の子もいたり、「このパフォーマンスはちょっと今回は辞めさせてもらいたい」と言う人がいたり、「でもやっぱり自分の成長になるからやりたい」と言う人がいたり。結構、やるやらないもちゃんと会社さんとのやりとりなので答えも期日までに出不ないといけない。(仲間の)「やりたくない」という意見もすごい大事にしつつ、個々の意見なので鵜呑みにせず、なんでやりたくないのか、できないのかをしっかりと聴いた上で(3-1)「じゃあ、どうやって行こう」となった時にやっぱり結局、今までのパフォーマンスがすごい成長に繋がってたのですね。そこの成長の部分のみならずもう一回、振り返ってみたりとか、それで「そこでやっぱり成長できるよね」って。もし厳しいスケジュールだったら、もうちょっと早めからこういうことを次から始めてみようとか取り組んでみようっていうので調整しつつ(3-2)、 そういうことはやってきました。



ここでナナは「会社さんとのやりとり」という状況を踏まえながら、「意見」を「大事にしつつ」「鵜呑みにせず」「しっかり聴いた上で」仲間と困難を乗り越えようとしていた（下線3-1）。ここには、書道部という一つのコミュニティに仲間と参画している彼女の責任感と所属感の現れがうかがえる。そして、部活のスケジュールを見据えながら仲間と一緒に「調整」というコンフリクト解決をもたらすコミュニケーションのあり様についてもナナは語っている。このコミュニケーションにはもちろん、仲間への「共感」も含まれているし、ここでさらに彼女が焦点化したことは「成長」であったことから、ナナは仲間とのコミュニケーションを組織して協働性と所属感を育みながら、対立やジレンマを克服する力を育てていたことが推察される（下線3-2）。

また、【3】今、気になる問題】について、「化粧をするのが大好き」なナナは「化粧品のリサイクル」を挙げ、「化粧品に限らず、リサイクルしてくれる会社さんがもっと増えればいいなと感じています」と述べていた。この語りから、ナナは「自分の好きな」化粧品を切り口にしながら、「地球全体」のゴミ問題を見る俯瞰的で拡張的な視座を獲得していることがよく読み取れる。高校での地域探究が、彼女の地球市民としての自覚と責任、そして学びや活動が多様な現象に結びつく社会生態系への捉えにとつながっていると考えられる。最後に、【4】未来予想図】について、ファッション雑誌のライターになる夢を教えてくれたナナは、さらに続けて現在の気持ちを語ってくれた。

#### エピソード 4 自分の可能性にすごいワクワク

今は毎週、決まった曜日にプロのライターさんにライティング講習を毎回、受けて(4-1)、私もいずれライターとして活躍もできればいいし、もう今、すごく自分が動き出した時期であって、今の自分にすごいワクワクして、自分の可能性にすごいワクワクしてるのですね(4-2)。どこまで自分が行けるのだろうという、その意欲がすごく湧いている(4-3)時期なので、まずはここから、ここがスタートと思って、ファッション雑誌を全国に向けて発信できるようになればいいなと思っています。

ナナは地域探究を通して、一步踏み出し、大人や大学生と出会い、そこで壁にぶつかり、その壁を乗り越えるために自分を変え、そして「自分の可能性にすごいワクワクしている」と未来への期待に胸を躍らして

いる（下線4-2）。そして彼女は今、「ファッション雑誌のライター」としての未来像を描き始め、その未来に向けて実際の行動にも移している（下線4-1）。この彼女の未来像は「ファッション雑誌のライター」という憧れの職業を単に夢見たものではない。ファッション雑誌「を通して皆さんの役に立てたら」と彼女は語っており、「どこまで自分が行けるだろう」と述べていることから、彼女自身がつながる社会（地域）のウェルビーイングへの貢献を踏まえた未来像を描いている（下線4-3）。高校における地域探究は、ナナの思考スキルや成長マインド、さらには社会情動的スキルの成長を促しながら、個人の成長から社会貢献に結びつく行動を喚起するAgencyを育んだ。そしてナナは、自ら仲間と共にイニシアティブを発揮しながら、大人たちと協働でプロジェクトを推進するCo-Agencyを拡張的に育みつつあることも示唆される。

以上のように、地域探究を密に経験していく生徒にとって「地域に出る」という行動を起こす段階で身近な仲間の存在や支えが探究を後押しする投錨点になり、そこから地域の大人や年上の学生との「本物」との出会い、そこから発展する協働関係こそが探究の推進力になることがうかがえる。そして、そこで生じる対立やジレンマに自らが向き合うことで、自己のコンピテンシーを振り返り見つめ直し、多様なコンピテンシーの成長に伴ってAgencyが芽生え、発揮され、拡張的にCo-Agencyへと結実していくことが推察される。

また、「身近な他者」との出会いから「異質な他者」との出会いへの拡張は、生徒にとって自らのAgencyをCo-Agencyへと拡張成長する大きな機会になることが推察される。仲間や地域の大人たちとのつながりが意識できれば、学習者は自らのAgencyの行き先、すなわち「求める未来」が社会のウェルビーイングのどこに布置するのかわかることができる。その過程で、仲間や地域の人々、さらには教師や保護者が求める未来との出会いが存在する。価値観を異にする、異質な「あなたが求める未来」を協働探究の過程で知ることによって生徒は自らのAgencyをCo-Agencyへと変様していくと推察される。

3-B-2. 短期の国際交流から育まれるコンピテンシーとAgency

地域探究とは異なり、海外の生徒と交流する機会が設定されている国際交流（短期）を経験した生徒は、共通して海外の相手に自分の考えを伝える力がついたと語っていた。例えば、ハナは、【(1)身につけた／伸ばした力】として「英語でのコミュニケーション力」



を挙げ、「まず英語での、自分がやってきたことを英語に落とし込むという力も付いたかなと思う」と語っていた。また、こうしたコミュニケーションの力が困難を克服する上で重要だったこともうかがえた。香港の高校生と交流したカナは、【(2)苦労話】として英語が「本当に通じな」かったことを挙げ、ホワイトボードを使って絵や文字を交えることでなんとか会話をすることができたと語っていた。このように、国際交流（短期）の経験においては、まず自分の伝えたいことが伝わるかどうか、いかに伝えることができるか、が重要な点であることがうかがえた。

さらには、単に自分の伝えたいことを伝えるだけではなく、価値観を異にする海外の相手の考えを受け止めるという点についても語られていた。例えばタイチは、【(1)身につけた／伸ばした力】として「多角的に見る力」を挙げ、海外の生徒の持つ視点が自分とは全然違うことを感じたと言っていた。その上で【(2)苦労話】として次のように語っていた。

#### エピソード5 伝えようとする態度・聞こうとする態度が一番大切

発表するだけなら別に原稿を書いて、英訳して発表するだけで良いんですけど、議論とかになると、例えばさっき話していたSDGsとかになると専門用語とかも結構、出てきたりして難しいんですよ。でも伝えようとする態度とか聞こうとする態度というのが一番、大切(5-1)だと思って、その態度があれば何とかなるんですよ。

下線部5-1から、タイチが「価値観を異にする相手（海外の人々）」と交流する中で、相手の考えを「聞こうとする」ことで受け止めることが、議論をする上で大事になることを学んでいることがうかがえる。こうした語りには、価値観の異なる他者に対して柔軟性を発揮しながら、協働性を育もうとしていることがうかがえる。

ただし、上記のような「価値観を異にする相手（海外の人々）」に自分の考えを伝える、相手の考えを受け止めるということを、全員が語っているわけではなかった。それに代わって見られたのは、学校内での探究活動における、身近な地域や校内の友人等との経験であった。例えば、【(1)身につけた／伸ばした力】として「5W1Hの力」を挙げたサラは、シンガポールの中高生との交流経験があるものの、その力を身につけた経験として学内での長期的な探究活動における経験を挙げていた。さらにはその【(2)苦労話】として、

学校内での探究活動でリーダーを務めた経験から自身の役割を次のように述べていた。

#### エピソード6 リーダーとしての役割

(学校で) 自分で突き進める独裁政治じゃないので、プロジェクトはみんなで行くものなので、自分を押し通せないっていうのと、みんなの意見を拾って自分の意見も混ぜて(6-1)よりよいものをつくっていくというもの。

下線部6-1から、サラもタイチと同様に他者の考えを受け止めることの大切さに気づいていることがうかがえる。しかし、その対象は校内の友人や教師など「価値観を共にする相手（仲間）」であった。

これら国際交流（短期）を経験した生徒たちの語りの違いから、国際交流（短期）といってもカリキュラムによって生徒が身につけた力として認識する内容の違いが現れるのではないかと考えられる。とりわけ国際交流（短期）における海外の相手との交流が「伝える」ことに重点が置かれると、ハナやカナのように「伝える力」が強調されるのではないかと考えられる。

ここまで述べてきたような国際交流（短期）を経験した生徒の語りに見られた自分の考えを伝え、考えを受け止めようとする相手の相違は、【(3)今、気になる問題】や【(4)未来予想図】における語りにも反映されていると推察される。例えば、タイチは、【(3)今、気になる問題】として「労働問題」を挙げ、昨今の働き方改革について「管理職の人の仕事が減った分、下のほうの人に仕事が回ってくるんですね。そうしちゃうと仕事がまた増えたりしてどんどん悪循環を生む」と、立場の異なる当事者の視点から問題点を指摘していた。さらにタイチは【(4)未来予想図】について「全員で考える未来」が大事だとして、投票率の少なさを挙げながら、「みんなで考えることによって解決する問題も解決していくのかなっていうのを思います」と述べていた。こうした一連の語りから、タイチが時に対立しうる多様な価値観を持つ人々を視野に入れた「社会（地域）のウェルビーイング」への貢献を描き、自分だけではなく、周りを巻き込みながらともに責任ある行動をとっていかうとするAgencyを読み取ることができる。

一方で、学内での探究活動での学びを多く語っていたサラは、【(4)未来予想図】について「好きなことをやれてるのが一番、将来にとっては良いのかな」と自身の興味に向けて生きることを語っていた。ここか

ら、自身のやりたいことと関わる他者の視点はあまり反映されておらず、自身のやりたいことを実現していくことがウェルビーイングにつながると捉えていることがうかがえた。こうした語りにあらわれる経験や価値観の異なる他者の存在の有無も、国際交流（短期）の期間やそのカリキュラムが影響しているのではないかと考えられる。

3-B-3. 中長期の国際交流で育まれるコンピテンシーと Agency

「国際交流」の中でも、中長期の留学経験のある生徒には異なる語りが見られた。特徴的なのは、先のタイチの語りに見られたように、言語が異なる相手に英語で自分の考えを伝えるだけではない。それは海外において異なる価値観に直面し、その相手の価値観ややり方を受け止めることを語っていた点である。たとえば、ユキノは【(1)身につけた力／伸ばした力】として「コミュニケーション力」を挙げ、次のように語っていた。

#### エピソード 7 思いを伝え、気持ちを汲み取るコミュニケーション

カナダに1年間行き、その中の半年間だけ職業体験として先生の職業体験を幼稚園でやらせていただきました。(中略) その中で、もちろん小さい子、5歳、6歳の子たちと言語も、母国語も違うわけで、日本ももちろん知らなくて、その中で、言語が違う中でコミュニケーションを取っていくとか、あと、地域の方々とは話し合う機会、話し合うコミュニティに入っていた中で、自分の思いも伝えなければいけないし、相手の気持ちを汲み取らなければいけないので、そのような経験を積み重ねていくところでコミュニケーション力が身に付いた (7-1) のではないかなと思います。

下線部7-1から、ユキノが海外の学生、人々と関わる中で、彼女らが異なる価値観を持つ他者の考えに耳を傾け、受け止めながら自らも主張していくという力を身につけたと捉えていることがうかがえる。ここでは、彼女が柔軟に自分の行いたいことを行うために周囲と調整し、協働性を育んでいっていると言える。

実際、国際交流（中長期）経験のある生徒は、【(2)苦労話】において、共通して自分自身の考え方や関わり方を変え、対立やジレンマを乗り越えることができたことを語っていた。例えばアリサは、イギリスで高校生と議論する機会に際して「カナダでの経験を生か

してチャレンジするなら今しかないと思って、…主張することで、お互いに納得してさらに議論を深めていきました」と語っていた。ここから、彼女自身がカナダで学んだことを取り入れて自分自身の関わり方を変えていること、その結果、より深く学ぶことができていたことがうかがえる。さらに、アリサは帰国後に日本の高校で経験したことを「逆カルチャーショック」として、次のように語っていた。

#### エピソード 8 逆カルチャーショック

学校での授業でもグループワークやディスカッション、話し合いがとて多い授業スタイルで、実際に話し合う機会はいっぱいあるのですが、やはりその中でも誰かが意見を発したら、みんなそれに賛成して議論が終わってしまうという、言い方が悪いんですけどつまらない議論。(中略) それにショックを受けて (中略) せっかくカナダやイギリスで相手の意見も受け入れて自分自身の意見も主張したらより議論が発展できるということを学んだのに日本で生かされてない(8-1) と思って、そこで悔しい思いをしました。

下線部8-1から、アリサが学んだことを帰国後に生かしていないことに悔しい思いをしていることがよくわかる。裏返せば、この悔しさは、海外に行って変化した自己を認識していることを示していると言える。そして、彼女は海外で出会った人のように、自分も「日本でも議論をしっかりとできるような人になればこの苦労を乗り越えていけるのかなと思って今、実践しています」と語っていた。こうした語りからは、アリサが国際交流（中長期）における探究学習を通して身につけた「対立やジレンマを調和して克服する力」を発揮し、さらには自身や周囲の変革を起こそうと積極的に行動しようとしていることがうかがえる。

以上の語りからは、国際交流（中長期）のプログラムには当初から設定されているわけではないものの、「価値観を異にする相手（海外の人々）」を受け止めること、さらにはそこで対立やジレンマを克服するために必要なコンピテンシーを育み、自分自身を変えることで、国際的な協働が生まれていることが示唆される。それは、カリキュラムによって生徒が身につけた力として認識する内容に違いが現れた国際交流（短期）とは異なる点である。比較的長く海外に留学することで、上述のような経験が生まれたのではないかと考えられる。

こうした価値観を異にする相手を受け止め、関わり

うとする姿は、【(3)今、気になる問題】で彼女たちが語った地域・社会・世界の問題にも反映されているのではないかと推察された。たとえば、アリサは【(3)今、気になる問題】として、昨今のコロナウイルスの状況に関わって「中国人は湖北省、武漢の人たちを差別するし、アジア人はみんな、中国人を差別するし、ヨーロッパとか欧米の人はアジア人全体を差別する」ことを挙げていた。またユキノは中国のある地域で行われている犬肉祭を挙げ、動物愛護団体からすれば批判の対象だが「中国のこの地域の方からしたらこれが伝統」であり、「どこまでを伝統としていくのかっていうすごく難しい問題」だと語っていた。両者に共通して、一方の価値観のみから事象を捉えるのではなく、価値観を異にする相手を内在化し、複数の視点から事象を捉えていることがうかがえた。ここから、彼女たちは時に対立しうる多様な価値観を持つ人々を視野に入れて「社会のウェルビーイング」を考えていることがうかがえる。そこには、自身が出会ってきた価値観の異なる海外の人々を考慮したグローバル・マインドセットの萌芽が見られる。

こうしたウェルビーイングの捉えは、【(4)未来予想図】における語りにも反映されていると考えられた。アリサは「将来、やる気を人に与えられる人になりたい」、ユキノは「高校生が興味を見つけられるコミュニティづくり」をそれぞれ掲げていた。両者に共通して、自分以外の他者の考えや希望を受け入れ、それに応じていこうとする姿がうかがえる。そのために、自ら学び、行動しようとしていると語る2人の姿には、他者のウェルビーイングのために自らのコンピテンシーを発揮していこうとするAgencyの萌芽が見られる。

3-B-4. 国際協働の経験から育まれるコンピテンシーとAgency

学校の「国際協働」の探究活動として、タイの生徒と化学の研究を一年にわたって行ってきたレイは【(1)身につけた／伸ばした力】として「適応能力(サバイブする力)」を挙げ、以下のように語った。

#### エピソード9 サバイブする力

行ってびっくりしたんですけど、学校の科学教室にあるものと全然違って(中略)そのときに、実験するしかないし、向こうの人たちは分かっているのでもんやりやるから、向こうの人たちのやってることを見よう見まねで<sup>(9-1)</sup>この器具とこの器具、使ったら、いつもの実験でできるのではないかとか、取りあえずあるもので解決策を考えるっていう、ひねり出す力<sup>(9-2)</sup>っていうのが適応能力、付いたのではないかと思います。(中略)そういう、なんかサバイブする力。

ここから、レイは予想しない環境の違いに驚きつつも、匙を投げることなく、下線部9-1にあるようにまずは一旦自分たちのやり方から相手のやり方を受け入れてみることで、それが解決への道であることを学んでいることがうかがえる。そこには、なんとか実験を成功させようとする目標指向性や、海外の相手のやり方に合わせていこうとする適応力や調整力を見ることができるといえる。さらに、下線部9-2から、相手のやり方を受け入れるだけでなく、異なる環境でも自分たちの「いつもの実験」をやるために新たな方法を「ひねり出」そうとしたことがわかる。

ただし、それは容易でないことをレイの【(2)苦労話】における語りからうかがえた。レイは日本の生徒とタイの生徒で実験「手順がばらばら」のために、結果を比較できず苦労したこと、そうした違いの背後にある価値観の違いに気づき、その中でジレンマを抱えながらどのように協働し続けたかについて以下のように語っていた。

#### エピソード10 価値観の擦り合わせ

特徴ですごい面白かった(10-1)のが、日本の実験はすごい少量の、例えば薬品とか液体とかを使ってきっちり計ってやるのですが、向こうの人たちって規模が大きい分、結構、大雑把なんですよ。どばっと入れてちょっとこぼれても良いとか言っていて、それがびっくりして。そこはきっちりいこうよっていうことで、そのようなところをきっちり計算とか一緒にして、このグラム数、きっちり入れたら足りるよね、みたいな、そのようなことを式と絵で頑張って伝えながら、やはり日本のきっちり合わせながらとか、向こうの良いところは良いところで取り入れてっていう感じで擦り合わせる感じ(10-2)でした。



下線部10-2から、レイは「全く同じやり方で」というどちらかが譲らなければならない一方的な価値観や、「見よう見まね」で相手に適応する道を歩んでいた状態から、さらに一步踏み込んで、互いの「良いところ」を見出し、解決策として新たな方法を「ひねり出す」ことができたと振り返っていることがうかがえる。さらに、レイの言う「ひねり出す力」とは、協働する上でのコンフリクトに対して、下線部10-1以降にみられるように、互いの違いを「面白い」ととらえ直し、ポジティブな側面を焦点化し、調整することで、新たなアプローチを創造する力といえる。こうした語りからは、この過程でレイが先の調整力や適応力だけでなく、オープン・マインドセットのもとにタイの生徒と共に実験を成功させようという目標をかかげて協働性を発揮しつづけたことがうかがえる。その結果、新たな方法を生み出す創造的思考を働かせていることも示唆される。

そうして協働した成果を、レイは「一緒に研究することで違う視点からものを見て、違う意見が出て、すごい研究が自分たちでやるより深まった」と、自信をもって語っていた。こうして異なる他者と探究を深める中で得た自信は【(3)今、気になる問題】(教育・科研費が減っている)にも反映されていると考えられた。自身も関わった探究活動などへの予算が削減されていることに触れつつ、レイは「これからどんどん世界とか社会で使っていけるような力が付くのはこのような課外活動なので、それを削られるのは絶対、嫌です」と強い口調で語った。ここから、彼女は費用が減ることに単に反対しているのではなく、学校で多様な意見の下に進める学びの機会が減ってしまうことを危惧し、積極的行動性をもって主張していることがうかがえる。そこには、自身の学びに必要な環境を学校を超えて俯瞰し、今後を見据えて教育問題としてとらえる視座、さらに未来に向けて逆に増やして欲しいと未来をよくするための責任の一端を担おうとするAgencyを読み取ることができる。

以上のようなレイの語りには、他のカテゴリーに該当する生徒たちの語りに見られたような、目の前の対峙している他者以外の具体的な他者の存在が語られてこなかった。学校による「国際協働」の探究プロジェクトは、他と比べて、協働するテーマや相手が授業としてあらかじめ絞られており、その中でやり取りを積み重ねることから、それ以外の他者との出会いに関しては閉ざされがちである可能性が考えられる。そして、もしも出会いがあったとしても、このような振り

返りの際に優先的に言及する対象として認識されていないと推察される。

しかし、最後の【(4)未来予想図】において、レイは「研究しまくりたい」と挙げながらも、他の生徒の話を聴きながら、以下のように語った。

#### エピソード11 他の人のために

皆さんがいろいろ、他の人のためになる職業とか、こととかたくさん言っていてすごいなってめっちゃ感心してた(11-1)のですが、でも結局、人間は知りたから勉強したりするのであって、自分の本能に忠実になっても良いかな(11-2)。(中略) 今、みんながたくさん使ってる道具とかも、何か知りたいとか、これ、したいかと思ったことに従って作ったら、これ、便利だねみたいな。みんなが役に立つものって、結局、欲しいとか、知りたいとか、不思議だということから始まっているので、そのようなことを調べたりとかしていく上で、それが自分の研究とかがみんなの役に立てたらそれは嬉しい(11-3)。

他の生徒の話を聴く前、レイは下線部11-2にあるように「研究しまくりたい」と考えていたと推察される。しかし、下線部11-1にあるように、意見交換会を通じて、レイは自分と同じように地域や世界で探究を行ってきた他者の存在に触れ、その他者がAgencyを発揮しつつあるより広い世界を疑似的に経験していることがうかがえる。そうした経験が、下線部11-3のように、自分が真剣に取り組んで自信を得た探究の機会である科学研究もまた、社会の他者となつながら可能性に気づくきっかけになっていたのではないかと考えられる。今回の化学実験のエピソードのように、直接地域や社会と関わらない場合(もちろん社会との密接な関係を持つ科学的なテーマは多くあるが)、探究の動機や関心に社会的な広がりを持ちにくいとみなされる。しかし、例えば今回の意見交換会の様に、自身の体験を他の体験をした人と交流する中で省察し、互いから学び直す機会を設定することで、個人から社会、世界のウェルビーイングへのつながりを意識し、その責任の一端を担うことに前向きにとらえることが示唆された。この様な省察の機会は、探究活動によって「仲間(peer)や地域の人々(communitiy)との繋がりを意識できれば、自らのAgencyの先が、社会のウェルビーイングのどこに布置するのかを知ることができた」ナナのケースと同様の経験をもたらし機能があると推察される。



#### 4. まとめと今後の展望

本研究では、学校教育における「探究的な学び」としての地域探究から国際探究を通して生徒のAgencyがいかに芽生え成長していくのか、そしてAgencyの射程が個人のウェルビーイングから地域、社会、世界のウェルビーイングの実現へと拡張発達すると仮定し、育まれたAgencyが大人とともに責任をもった行動を取れるCo-Agencyへといかに変様し結実しうのかを、地域探究と国際探究を学校教育の中で経験してきた中高生9名への半構造化面接によって得られた「語り」のエピソードから解釈的に分析検討した。その結果、主に以下の2つの知見が得られた。

第一に生徒Agencyとウェルビーイングの個人・社会(地域)・世界・地球への同心円状の拡張的成長の準仮説に関しては、同心円を一方方向的に外向きに拡張するのではなく、生徒AgencyがCo-Agencyへと成長していく過程は、探究の深さや期間などによって異なりより複雑であることが分かった。地域探究をしっかりと深めている場合の方が社会への拡張傾向強くが見られる場合もあり、単に教育課程内に国際交流の機会を設ければ自動的に生徒たちに「対立やジレンマに対処する力」が育まれるわけではなく、同様にAgencyが育まれるわけではないことも示唆された。

第二に探究の深さに関連して、地域探究、国際交流、国際協働といった、協働プロジェクトに基づく3分類においても、地域探究とはまた別に国際協働や国際交流(短期・中長期)に特徴的なコンピテンシーの育ちも示唆され、1)「地域探究」2)「国際交流(短期)」3)「国際交流(中長期)」4)「国際協働」という4分類に置いて吟味する有用性が示された。各分類におけるコンピテンシーの育ち、Agency、Co-Agencyの育ちに結びついていく様子については、以下に分類ごとに知見を挙げる。

1)「国際協働」や「国際交流」を経験していない生徒(「地域探究」のみを経験した生徒)であっても、地域での長期にわたるプロジェクト学習の中で、仲間(クラスメイト)との協働や大人・大学生との出会いと探究を継続し、そこで深く学ぶことで、「価値観を共にする相手(仲間)」とのコミュニケーションの齟齬を乗り越え、対立やジレンマに対処する力を身につけ、社会のウェルビーイングの実現に向けた自覚、Agencyを育むことが示唆された。このことは、今後の探究型カリキュラムデザインに向けて学校で重要視すべき点といえる。

ただし、「地域探究」のみの経験の場合、国際協働型プロジェクト学習及び国際交流プログラムを組み込むプロジェクト学習に比べると「価値観を異にする相手」との出会いは学習テーマに依存すると考えられる。そのため、教育課程として「地域探究」のみのプロジェクト学習をデザインする際、ラーニング・コンパスにおける「より良い未来の創造に向けた変革を起こすコンピテンシー」の中で特に「対立やジレンマに対処する力」を生徒たちに育むには、多様な価値観をもつ他者との出会いと協働探究の機会を明確に組織することが必要である。また、そこで生じる対立やジレンマを生徒自身が乗り越えていくプロセスに教師や仲間が同行し、生徒の学びと経験の価値を生徒と共に見出し、意味づけている活動が必須となることが示唆される。

2) 短期集中的な「国際交流」を経験している生徒たちは、教育課程内での地域活動を中核にした探究的な学びでの経験とそこで身につけたコンピテンシーを基盤にすることで国際交流での学びを省察していた。そして、「国際交流」で出会った「価値観を異にする相手(海外の人々)」とのコミュニケーションから、思考や意見を「伝える力」の重要性に気づき、同時に相手の思考や意見を「受け止める」ことの重要性に気づいていた。このコミュニケーションにおける「伝える／受け止める」への生徒たちの焦点化は、国際交流プログラムを組み込むプロジェクト学習の利点と課題を示唆するものである。すなわち、国際交流自体には、異文化との出会いから、異文化の価値観の認知と異文化感受性の発達の萌芽を生徒に導く作用が期待されるものの、その短期的で一時的なプログラムの性質、あるいは学校で行われる地域探究のテーマと活動からの乖離が、生徒にとっては主に「価値観を異にする相手(海外の人々)」に英語でもって思考や意見を「伝える／受け止める」経験に収斂される可能性がある。さらに、対象は校内の友人や教師など「価値観を共にする相手(仲間)」に留まる場合があったこと、探究活動においても自分と異なる興味を持つ他者を必ずしも巻き込むのではなく、対立を生まない方法で仲間と関わる様子からも、国際交流によって「対立やジレンマに対処する力」が十分に育まれているとは断言できなかった。ただし、他者をよりよくするためになにかしたいという声を短期集中的な「国際交流」を経験している生徒たちから聴き取ることもできたことから、社会のウェルビーイングへの視座、共同Agencyへの芽生えについては「国際交流」の期間やそのカリキュラムの構造が影響していると考えられた。

3)「国際交流」として中長期留学を経験してきた生徒の語りは、上記の短期集中的な「国際交流」を経験している生徒たちとは異なる様相を呈していた。この生徒たちは、自らの意見を主張する大事さと共に、海外生徒の意見を受け入れる、汲み取る経験を密にしており、そこから自分自身の考え方・関わり方を変え、半ば意識的に国際交流を円滑に進めるために必要なコンピテンシーを育んでいた。こうした価値観を異にする相手を受け止め、関わろうとする姿は、生徒たちが気にかけている地域・社会・世界の問題や描く未来にも反映されており、彼女たちは、一方の価値観のみから事象を捉えるのではなく、価値観を異にする相手を内在化し、複数の視点から事象を捉えていることがうかがえた。中長期留学を経験してきた生徒たちは、自分とは考え方や悩みが異なる他者の存在を語り、同時に、他者のウェルビーイングのために自らのコンピテンシーを発揮することが、自身のウェルビーイングにつながることを認識し、そうした未来を望んでいた。この未来の描き方から、中長期留学という密な国際交流の経験が、生徒たちに学びのエコシステムへの意識を喚起し、そこで地球市民としての自覚を育みながら、個人のAgencyをCo-Agencyへと変様させていくことが示唆される。

4)「国際協働」を経験している生徒は、「国際交流(短期)」や「国際交流(中長期)」を経験している生徒と同様に初発のコミュニケーションで言語バリアや異文化の価値観の違いに直面するものの、そのバリアや違いから生じる対立やジレンマを国際協働プロジェクトの推進のためにすぐに克服したり脱したりする必要があった点で他の三者とは性質を異にする様相が見られた。生徒は、驚きや戸惑いを生じさせる異文化や異言語の違いを受け止めながら、「価値観を異にする相手(海外の人々)」を即座に内在化し、複数視点からのアプローチでもって国際協働型プロジェクト学習を推進していった。すなわち、グローバルという2国間の文化の違いを互いに尊重して乗り越えることが課題として取り上げられることが多いが、その課題への解決方法をひねり出す際には、何かしか共通で共感できる部分を出発点としていることがうかがえた。つまり人類的な視点に立てる要素があることで、次々と立ちはだかる壁を乗り越えようというAgencyを発揮することに繋がり、それ自体が協働的な探究を深めている可能性が示された。特に、互いが協働する真剣な取り組みの場面では、一緒にいる文脈

を自覚的に共有でき、異なる価値観を超えた新たな意思疎通の方法を協働創出できることが課題解決のプロセスを支えていた。「国際協働」における言語や価値観の差異がどのような場面で対立する意味を持ち、それに対して解決策をひねり出すには、対立する相手との間でどのようなコミュニケーションを組織することで協働性を育むことで乗り切ったのか、必要な基盤は何か、具体的な過程を追うことができた。さらに、価値観が違っても、仲が良い悪いという関係性を超え、信頼できる関係性を築きあえることが協働を継続させることが、ラーニング・コンパスでいうところの「学びの中核的な基盤」における他者とのコミュニケーションに重要な一側面であることが示唆された。

このように、Agencyの変容は複雑な要因が組み合わさる中で行われるため、分析方法においては、質的な分析による詳細な吟味が必要となるが、単なる事例に陥らないためにも、多くのケースを分析することが求められる。その点で、今回はテキストマイニングのような多数のケースから傾向を読み解く方法も試行してみたところ、テキストマイニングによる分析はエピソードの質的分析の様に分類内での変容や各分類の細かい特徴はとらえられないが、大まかな特徴やカギとなる活動や概念を抽出することができた。これらは、エピソード分析の核となる部分ともかなり重なる結果を示している。今回使用したAIテキストマイニングツールは、本調査が教員に役立てる目的で成されているため、高額で研究者が屈指するようなソフトは使用せず、手軽に実施できることを優先し、無料オンラインソフトを試した。このことから、研究者でなくても教師がこのようなツールを使うことで、生徒の学びを大まかに把握できること、そして探究のカリキュラムデザインの改善を支援するツールになり得る可能性が示唆された。今後、「生徒が教師と共に創る」未来志向の授業をデザインするにあたっては、今回の生徒たちの語りにみられるAgencyの変容過程、学びの質で得られた知見を活かした実践を行い、生徒の語りに声の分析を加えて複数時点間での生徒の語りと声の変容を追うことで、生徒Agencyの成長過程と探究的な学びの質との関連を探ることで授業の在り方を精緻に問いつづけることが求められるといえよう。

## 謝辞

本稿は、日本イノベーション教育ネットワーク(協力OECD)(ISN)の研究プロジェクトチーム2による研究成果の一部である。意見交換会については、令

和2年度の文部科学省委託事業『グローバルな人材育成に資する国際協働型プロジェクト学習の効果に関する調査研究』（代表 東京大学大学院教育学研究科 秋田喜代美：OECDイノベーション教育ネットワーク（ISN）研究総括）（委託期間令和2年1月17日-令和2年3月31日）大学コンソシアム研究の一部としてISNと福井大学大学院連合教職開発研究科が協働で行った。多くの学校の生徒や先生方の支援やISNの小村俊平事務局長、太田環事務局次長またISNの活動を支援してくれているOECDのアンドレアス・シュライヒャー教育スキル局長や同局田熊美保シニアアナリストをはじめとするE2030チームの皆様の応援があって実施できているものである。これら点について改めて謝意を表し、まとめとしたい。

## 引用文献

- 秋田喜代美・福井大学教育学部附属義務教育学校 (2018) 『福井発 プロジェクト型学習：未来を創る子どもたち』, 東洋館出版社。
- 秋田喜代美・佐藤 学 (2017) 「序論 学びとカリキュラム」, 『学びとカリキュラム』, 秋田喜代美 編 (岩波講座教育 改革への展望 5), 岩波書店, pp. 1-10.
- Bennett, Milton J. (2005) "Paradigmatic Assumptions of Intercultural Communication." Hillsboro: IDRInstitute. Available on <https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/Paradigmatic-Assumptions.pdf> (参照 2020-09-08)
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Dewey, J. (1910) *How we think*. D. C. Heath.
- Evanoff, R. (2006) "Intercultural Ethics: A constructivist Approach," *Journal of Intercultural Communication* 9: 89-102. Available on the Intercultural Development Research Institute website at <[https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/Evanoff-Intercultural\\_Ethics.pdf](https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/Evanoff-Intercultural_Ethics.pdf)>. (参照 2020-09-23)
- (2020) Milton Bennett on Metaconsciousness, *Intercultural Communication, and the DMIS*. Japan Society for Multicultural Relations Newsletter 36.9-13. Available on: [https://15b96f94-19e2-40d4-aa65-6b6f2098c6d0.filesusr.com/ugd/efd731\\_e47d215362c04696a0f34ab4296f2333.pdf](https://15b96f94-19e2-40d4-aa65-6b6f2098c6d0.filesusr.com/ugd/efd731_e47d215362c04696a0f34ab4296f2333.pdf) (参照 2020-09-15)
- 林 創・神戸大学附属中等教育学校 (2019) 『探究の力を育む課題研究：中等教育における新しい学びの実践』, 学事出版。
- 本田由紀 (2018) 「『探究性』『市民性』『協働性』に関する東大附属中等教育学校生の特徴：在校生調査と他の調査との比較を通じて」, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 第58巻, pp. 201-215.
- 三河内彰子 (2020) 「『Reconciling the Dilemmas of Intercultural Consciousness: Constructing Self-Reflexive Agency (異文化間意識のジレンマを調和させる：自己再帰的なエージェンシー [メタ意識] を構築する)』に参加して」, 『多文化関係学会ニュースレター』, 36, pp. 5-8. [https://15b96f94-19e2-40d4-aa65-6b6f2098c6d0.filesusr.com/ugd/efd731\\_2a8edffd8dd24626b4bbf6f88453e3c7.pdf](https://15b96f94-19e2-40d4-aa65-6b6f2098c6d0.filesusr.com/ugd/efd731_2a8edffd8dd24626b4bbf6f88453e3c7.pdf) (参照 2020-09-08)
- OECD (2019) OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes, [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf) (参照 2020-09-08)
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving - school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337-349.
- Schwab, J. (1962) The teaching of science as enquiry. In Schwab, J. J. & Brandwein, P. F. (Eds.), *The teaching of science* (pp. 1-103). New York: Simon and Schuster. (佐藤三郎 訳『探究としての学習』, 明治図書, 1970)
- Schoon, I. (2018) Conceptualising learner agency: A socio-ecological developmental approach, LLAKES (Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies) Research Paper online, 64, <https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Research%20Paper%2064%20-%20Schoon%2C%20I.pdf> (参照 2020-09-08)
- 下郡啓夫・木村 優・花井 渉・時任隼平・長谷川友香・一柳智紀・三河内彰子・秋田喜代美(2020) 『令和2年度文科省委託事業 グローバルな人材育成に資する国際協働型プロジェクト学習の効果に関する調査研究』 報告書, [https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt\\_chousa01\\_100000172\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_chousa01_100000172_03.pdf) (参照 2020-11-25)
- 高橋亜希子・村山 航 (2006) 「総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討：学習様式との関連に着目して」, 教育心理学研究, 第54巻第3号, pp.371-383.
- 高橋亜希子 (2013) 『総合学習を通した高校生の自己形成』, 東洋出版
- UserLocal AIテキストマイニング (2020) 「Q&A: よくご質問いただく項目と回答ースコアについて」 [<https://textmining.userlocal.jp/questions>], (参照 2020-09-21)
- 山住勝弘 (2015) 「子どもの主体的な探究学習と概念形成：UCLA ラボスクールにおける授業実践の活動理論的分析」, カリキュラム研究, 第24号, pp.41-53.